

〔資 料〕

教育実習事前指導における課題の探索的検討

崎 濱 秀 行

1. はじめに

本研究の目的は、教職課程履修学生（高等学校教員免許状取得希望者）のうち高等学校での教育実習に参加した学生に対する調査の結果に基づき、教育実習事前指導における課題を探索的に検討することである。

近年、児童生徒の多様化、教師の指導力不足等が問題となっており、教育現場における教師の資質向上が大きな課題の一つとされている。それだけでなく、中央教育審議会（2006）で述べられているように、質の高い教員の養成に向けて、大学の教職課程においても教育の改善や充実を図ることが重要視されている。こうした動きを踏まえ、教育実習以外にも学生が学校現場と関わる機会（教室の参観、授業補助や教科指導の補助等を通じての児童生徒とのコミュニケーションなど）を設けるなど、教職志望学生の教師としての力量形成を図る試みがなされている例も見られる。しかしながら、こうした取り組みは教員養成を主たる目的とした大学が中心で、教員養成を主たる目的としない大学の場合、人文科学、社会科学、自然科学等の各領域での専門教育を受けつつ教職課程を履修することになる。そのため、限られた時間の中で教師としての力量形成を図る必要があると言えよう。

ところで、限られた時間の中で力量形成を図るためには、どのような点で力量形成を図る必要があるのかを捉えることが重要である。そのためには、実際に教育実習を経験した学生に対し、実習の中で何を困難と感じたのかを尋ね、その回答内容を分析することが必要になる。その上で、分析結果を踏まえた課題の設定、設定課題の達成度合いの検証等に取り組む必要がある。一方、大野木・宮沢（1996）、崎濱（2006）、前原・平田・小林（2007）のように、実習に臨むにあたって学生が教科指導や生徒との関係形成等の点で不安を抱えていることへの指摘も見られることから、力量形成を円滑に図る上では教育実習経験学生に対して実習に参加してうれしかった点や良かった点も同時に尋ね、回答の中身の分析および教育実習事前指導での分析結果のフィードバック、フィードバックの効果の検証等にも取り組む必要があるだろう。

本研究では、教職課程履修学生の教師としての力量形成を図る上での基礎資料を得ることを目的とし、高等学校での教育実習に参加した学生への調査結果に基づいた教育実習事前指導における課題を探索的に検討した。併せて、事前指導場面で行うフィードバックの内容（実習に参加してうれしかった点や良かった点）についても探索的に検討した。

2. 方法

1) **参加者** 大阪府内の大学4年生9名。全員が高等学校での教育実習に参加した。取得希望免許状の教科は地理歴史、公民、商業、情報と異なるが、本研究では教科の違いについては特に問わないことから、以後、取得免許状教科については記述しない。

2) **材料** 自由記述質問紙。設問の中身は、(1) 実習に行ってうれしかったこと・良かったこと、

(2) 実習に行き詰ったこと、(3) 実習に行き詰ったことへの対処の方法、(4) 困ったことへの対処にあたって指導教諭より受けたアドバイス、の4点である。

3) 調査時期 2010年6月

4) 手続き 質問紙調査は教育実習に関わる授業の一部を利用して行われた。参加者には自由記述質問紙を配布し、設問(1)「実習に行き詰ったこと・良かったこと」～設問(4)「困ったことへの対処にあたって指導教諭より受けたアドバイス」までの4問について、回答可能な範囲で回答するように求めた。回答時間については特に制限しなかったが、おおむね15分ほどの間にすべての回答を終えた。なお、参加者に対しては、本調査が今後の教職教育の改善に向けた取り組みの一つであり、回答内容は成績に一切影響を与えないことが事前に周知された。

3. 結果と考察

参加者から得られた回答について、TRUSTIAを用いた分析を行った。本調査では回答者数が少ないこと、研究目的が調査結果を基にした教育実習事前指導上の課題の探索的検討であることから、得られた回答の主題分析を中心に分析を進めた。

1) 実習に行き詰ったこと・良かったこと (N=21)

実習に行き詰ったこと・良かったことについての回答を求めたところ、合計21個の回答が得られた。これらの回答についてTRUSTIAを用いた主題分析を行い、信頼度および類似度の高さを考慮した上で分類数を決定したところ、「生徒」「授業」「自分」「教育実習」「立場」の合計5分類が得られた(結果は表1参照)。各分類の中身を検討すると、まず「生徒」では生徒とのコミュニケーションに関わることがらが記述されていた。しかも生徒から話しかけられたうれしさや生徒との関わりの時間が確保できたことに対する記述が得られていることから、回答者が生徒との良好な関係を築くことができたことが考えられる。

次に、「授業」について見ると、実習参加者の授業を生徒が聞いてくれたこと、授業の中身を理解してくれたこと、内容理解を図ることの難しさを知ったことなどに関する記述が得られた。これらの点を踏まえると、授業設計、運営に関し、参加者自身が一生懸命取り組んだ上で実際の授業に臨んでいたことが考えられる。

その次に、「自分」について見ると、自身の成長、社会人として行動する上で役立ったことなどに関する内容が含まれていた。加えて、「教育実習」では教師というものの実態を知ったことが推察される記述が、「立場」では指導者という立場がいかなるものであるかを実感したことが推察される記述が得られた。

以上の5分類に属する記述の中身は多様であり、また各参加者の記述文書数にはバラつきが見られるが、本設問には参加者全員が回答していた。したがって、参加者全体の傾向としては実習への参加をおおむね肯定的に捉えていたことが考えられる。

表1 実習に行ってうれしかったこと・良かったこと

デンドログラム	分類名	信頼度 (%)	本文	類似度
	生徒	55	最終の週になって生徒が「居てほしい」「来週からも来てよ。」「さみしいわ。」とか言ってくれて嬉しかった 生徒とコミュニケーションを上手くとれてよかった 実習の際、生徒の方が話しかけてくれると凄く嬉しく思った 生徒と関わる時間を多く取ることができた 生徒たちが積極的に興味を持って話しかけてくれた	0.84
			授業中は全クラス静かに話をちゃんと聞いてくれた 生徒が比較のおとなしく、静かな雰囲気での授業ができた 最後に書いてもらった感想を見て、自分が思っていた以上に生徒が授業を理解してくれていたこと 先生方と比べると当然の事なのですが、授業の進行や教え方がへたなのですが、それでも理解できたと言ってもらえる生徒がいたことはよかったと思う 理解させることの難しさを知ることができた	
	授業	63	母校で自分に対して、やさしく教えてくれたり、指導してくれた 最初の授業から最後の研究授業までで成長できたと自分でも実感したし、指導してくださった先生にも言われた たった2週間とはいえ、HR先の生徒達が最後に感謝の言葉を1人1人言ってくれた 心が病むかと思ったが結果自分のステータスになった2週間でした 社会人としての行動がこれからの自分に役立つ物になるから行ってよかった 社会勉強になった	0.56
	自分	53	教師になりたいと思えた 教育実習は学ぶことが多く、行ってよかった 先生の裏側を見ることができた	0.65
	教育実習	33	教える立場にあることの重要性 部活のサッカーで指導者としての立場が見れてよかった	0.87
	立場	100		

2) 実習に行って困ったこと (N=11)

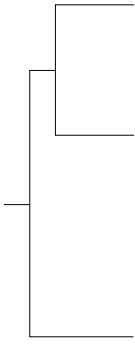
実習に行って困ったことについて回答を求めたところ、「教材作成」「コミュニケーション」「自分」の3つの分類が得られた(結果は表2参照)。

このうち「教材作成」では、教材作成での困難を示す記述が、「コミュニケーション」では、生徒、学校生活、指導教諭、教材といった多岐にわたる対象とどのように関わっていけばよいのかという点に困難を感じたことが推察される項目が含まれていた。

次に、「自分」では、実際に授業運営を行うにあたっての教材研究、生徒の反応を踏まえての対応などの点で困難を感じたことに関する記述が得られた。

困ったことについては記述数が11個と少なかったものの、参加者全員が一項目以上の回答をしていたことから、実習の中で教材、生徒、指導教諭などとの関わりを円滑に進めることへの困難を感じていたことが考えられる。

表2 実習に行って困ったこと

デンドログラム	分類名	信頼度 (%)	本文	類似度
	教材作成	100	教材作成で行きづまった	1.00
	コミュニケーション	16	担当を持たないクラスの子とはコミュニケーションを取るのがむずかしい 注意するのが難しかった 知識不足で教えるのが難しかった クラブの見学に行くべきかどうか 母校でなかったため、建物がわからず、どこに何があるかわからなかった 指導教諭が多忙のため、なかなかあえる事がなかった	0.61
	自分	100	授業の範囲でどこまで深く掘下げて教えていったらいいのか 授業内での生徒の反応があまりなく困った 授業をしたクラスの理解度が低く、教えるのが難しかった 授業の内容理解と進度のバランスが難しく、進度を気にしすぎて生徒を置きざりにすることがあった	0.88
	指導教諭			

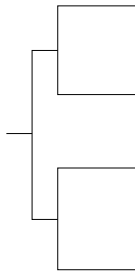
3) 実習に行って困ったことへの対処の方法 (N=12)

実習に行って困ったことについてどのような対処をしたかを尋ねたところ、「生徒」「補助教材」「担当」「先生」の4分類が得られた(結果は表3参照)。このうち「生徒」については生徒への挨拶の励行や授業における机間巡視などの内容が、「補助教材」では、教える内容のわかりやすさに関する内容が含まれていた。分類は異なるものの、いずれも生徒との距離を近づけ、できるだけ良好な関係の形成に努めたことが推察される項目で構成されていた。

また、「担当」「先生」については、相談に行かなかったことを示す回答が一つ含まれていたものの、他は先生とのやりとりを行ったことを示す項目で構成されていた。

本設問への回答数は12個と少数ではあるが、全体を通し、参加者が困難な事態を一人で抱えずに他者(先生)に相談する、生徒との関わりや生徒からの反応を通じて自身の行動を調整するといった形で他者との関わりを持とうとしていたことが考えられる。

表3 実習で困ったことへの対処の方法

デンドログラム	分類名	信頼度 (%)	本文	類似度
	生徒	100	(生徒と)すれ違うだけでも「おはよう」「こんにちは」「さようなら」を心がけるようにした 生徒のためという考え方をしたら対処できた 授業の中で机間指導を行うなど自ら生徒の理解を把握するようにした	0.71
	補助教材	50	補助教材を作ったりし、わかりやすいようにした ネットで調べた	0.61
	担当	100	在学中に担当して下さっていた先生や、教科担当の先生にうかがった 教科担当の先生に相談した 担当の先生と相談した	0.95
	先生	57	(先生とは)メモ書きや電話等でやりとりをした (先生のところへは)結局いかなかった いろんな先生の授業を見たり、質問をしまくった 先生に聞いたり、他の実習生に聞いたりしながら覚えた	0.74

4) 困ったことへの対処にあたって指導教諭より受けたアドバイス (N=3)

本設問については回答数が3個と少なく、すべて教科指導に関わる項目であったことから、主題分析

を行わなかった（結果は表4参照）。中身について検討すると、内容を掘り下げる、あまり深い内容まで掘り下げないなどといった相反することがらが含まれているものの、いずれも生徒の学習内容理解を図ることに関連した内容であると考えられる。

表4 指導教諭等より受けたアドバイス

本文

あまり深いところまで掘下げて説明すると、理解する上で、余計にややこしくなったりするので、処理方法のみでいいよと言われました。でも、説明することは悪いことではないし、理解する上でよりわかりやすくなったりすることもあるので、生徒の様子を見て判断する

指導の先生が「進度よりは生徒が理解することの方が大事」と言ってくれたので、アドバイスを受けて以降は本当の意味で自分のしたい授業が出来た。多少、進度は遅くなったが、丁寧にやろうとした部分は生徒も感じてくれた様で良かった

指導教員に相談したときに、もっと細かくして、わかりやすくするように指導するように言われました

5) 教育実習に対する参加者の捉え方

教育実習経験を参加者が肯定的に捉えているのか（あるいは肯定的に捉えているとは言えないのか）について、「実習に行つてうれしかったこと・良かったこと（ $n=21$ ）」「実習で困ったこと（ $n=11$ ）」の回答数（記述数）を基に検討を加えた。2項検定により記述数の偏りを検討したが、 $p=0.11$ となり、偏りは有意ではなかった。

4. まとめ及び今後の課題

本研究の目的は、教育実習事前指導上の課題を探索的に検討することであった。本研究では調査回答者数が少なく、事前指導上の課題の構造化および課題になったことがらへの介入を行うにはより多くのデータを確保する必要があるが、事前指導上の課題と考えられる点がいくつか示された。

まず、実習に行つてうれしかったこと・良かったことに関する回答を見ると、生徒との関係形成や授業運営を含め、教育実習への参加自体を自身にとって有益なものであったと捉えていることが伺える。同様の事項は瀬戸口・今井（2010）でも示されていた。また、本研究では検討対象ではなかったが、教育実習参加以前には学生が教科指導や生徒との関係形成等に不安を抱えていた一方、実習参加後にはこれらの不安が低減していることを示した知見が得られていることから（大野木・宮川、1996；崎濱、2006；前原・平田・小林、2007）、事前指導においては、実習経験が参加者にとって有益であること、実習前に感じていた不安が低減する場合があることを伝えていくことが課題の一つとして考えられる。

その一方、実習に行つて困ったこと、困ったことへの対処の方法、指導教諭より受けたアドバイスについて検討すると、教科指導に関わる事項が全体の約42%（11個/26個）含まれていた。また、記述内容の違いはあるものの、中身としては「内容を生徒が理解できる」ためにはどうすれば良いかに関わるものが中心であった。このことから、各教科の中身だけでなく、中身をどのように伝えるか、どのように伝えると理解しやすいのかといった、学生の「伝える」側面に関する力量形成が教育実習事前指導上の課題の一つと考えられる。

ただし、本研究ではデータ数や検討事項そのものが少ないことから、今後はさらに多くのデータを収集することにより事前指導上の課題の構造化を図ることが求められる。その上で、課題設定および設定課題の達成度合いの検証等を適宜行うことが重要となるであろう。

引用文献

中央教育審議会答申(2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)

前原武子・平田幹夫・小林稔(2007). 教育実習に対する不安と期待, そして実習のストレスと満足感 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 211-224.

大野木裕明・宮川充司(1996). 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.

崎濱秀行(2006). 大学生の教育実習不安に関する検討 名古屋学芸大学短期大学部研究紀要, 3, 102-107.

瀬戸口昌也・今井航(2010). 平成21年度教育実習修了生へのアンケート結果 教職への道, 30, 32-35.

(2010年11月26日掲載決定)